

スウェーデンにおける生涯学習型保育について
— 2019年における就学前学校教育要領改訂版の実施を巡って —大野 歩¹・七木田 敦²Study on lifelong learning-based ECEC practices in Sweden
— Toward the Revision of National Curriculum of Preschool in 2019 —Ayumi OHNO¹, Atsushi NANAKIDA²

Abstract: The purpose of this paper is to examine the sense of values that support ECEC practices in Sweden. We collected data by observing practices in a Swedish preschool and interviewing the teachers.

Our study found that ECEC education is emphasized more and more in Sweden. However, when we reconsider ECEC reform in Sweden from a socio-economic viewpoint, it seems clear that the schoolification caused in this process will establish a lifelong learning society that requires Sweden to maintain a welfare state.

Therefore, in the knowledge society based on lifelong learning that Sweden wants to create, there is a possibility that discussion based on the framework of “ECEC” and “school education” will no longer be possible. In short, Sweden is seeking a new way of educating young children through a third “lifelong learning approach”.

Key words: Sweden, ECEC, schoolification, lifelong learning-based practices

1. 問題の所在と研究の目的

1990年代以降、知識経済という概念のもとに、経済成長に貢献する施策としての教育拡大や教育機会の平等を提唱する OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) は、人生の基盤たる乳幼児期の保育・教育の充実を掲げ、乳幼児の生活や教育の基盤整備とともに、幼児期と児童期における教育の関係に整合性をもたせる重要性を唱えてきた (OECD 2001/2006)。

そこでは各国の保育政策を「就学準備型」と「生活基盤型」の2類型に大別した上で、「就学準備型」による「保育の学校化 (schoolification)」を懸念して、ケア・養育・教育に対して包括的なアプローチを図る「生活基盤型」に基づき、

保育と学校教育双方により一体化した学習アプローチを適用すべきという議論がされている (OECD 2006)。

リスボン戦略(2001)やバルセロナ会議(2002)においては、保育と生涯学習との関係が議論され、保育をグローバル化した世界における経済競争力を維持する戦略の一環とみなすようになってきた。これを踏まえ、EU (European Union) 諸国では、保育政策の視点を保育の量の拡大から保育の質へと転換している (Jönsson, I, et.al. 2012/ Laere, M. V., et.al. 2012/ Vandenbroeck & Lazzari 2014)。

2000年代に入ると、PISA (Programme for International Student Assessment: OECD 生徒の学習到達度評価) が各国の教育政策に多大な影響を与え (嶺井 2007)、保育分野においては就学後の学力低下の要因との関係で保育の質が論じられるようになった。つまり就学後の学習の

1 山梨大学教育学部

2 広島大学・附属幼年教育研究施設

基盤となるべき準備が保育に要請されることになったのである。これに伴い「生活基盤型」を保育アプローチとする国々のなかで「就学基盤型」を志向する国々が見られるようになった。例えばドイツ、フランスでは、保育の質の評価手法に関しても「学習の成果」を明らかにする、より「客観的」な基準や指標が導入される動向があることが指摘されている（北村 2013）。

こうしたなか、スウェーデンは、すべての子どもが家庭の状況によらず就学前施設へ通う権利を保障するために、幼保一元化や保育と教育の統合を推し進める保育政策を展開してその成果を高く評価されてきた（Vandenbroeck 2016）。それは、1～5歳児が通う幼保一体化施設（förskola：以下就学前学校）¹⁾を学校教育制度の初段階に据え、さらに全体を生涯学習²⁾という概念で包括するという教育制度の構築を国家目標として希求する独自の哲学を有していたためである（七木田 2013／大野 2015）。

スウェーデンの保育は、Bennett（2008）が述べるように「生活基盤型」の典型としてわが国でも知られてきた。その保育は養護、ケア、養育、学習を包括したアプローチと対話教育法やテーマ活動といった独特の実践手法によって特徴づけられている。しかし近年では、PISA ランクの下落を契機に、従来の教育制度を見直す動きが見られ、2010年以降、就学後教育の内容を先取りするかのような保育実践が推奨されるようになってきた。これに対し、スウェーデンのユニークな保育を賞賛してきた研究者からは「保育の学校化」が生起しているとの批判も上がった（Cohen, et.al. 2004/ Moss 2008/ Johansson & Moss 2010/ Kaga, et.al. 2010）。

一方、スウェーデン国内では「保育の学校化」を議論するよりもむしろ、教育全体の質の向上に向けて、保育における教育の強化を追求する改革が推し進められている（Skolverket 2010b）。2018年秋からは、これまで非義務であった就学前クラス（förskoleklass）³⁾が義務教育化されて（Utbildningsdepartementet 2017b）、実質的な就学年齢の引き下げがなされた。また、2019年の秋からは、就学前学校教育要領（Läroplan för förskolan：以下 Lpfö 18）の改訂版が全面实施された。教育要領の通称もこれまでの Lpfö 98 から Lpfö 18 へと改まり、スウェーデンの就学前教育が新たな段階へ踏み出したことを印象付けている。内容においては、デジタルコンピテンシや多様性への言及が加わるなど（Skolverket

2018）、教育の強化へ向かう改革の歩みが加速している。

政治家や研究者の間で様々な見解が交錯するなか、スウェーデンでは、今後幼児期を教育においてどのように位置づけ、また幼児期を支える施策やその思想をどのように保育実践へ取り込んでいくのか。

本研究では、変革期にあるスウェーデンの保育を実践場面から捉え、保育改革の実践への影響を実証しようとするものである。研究は、文献調査と現地調査の二側面から行う。以上により、本研究ではスウェーデンにおける保育政策、そしてその影響下にある保育実践が向かおうとする方向性を提示することを到達点とする。

2. 方 法

1) 研究方法

本研究では文献調査と現地調査を行った。文献調査においては、一次資料から Lpfö 18 の改訂を巡る動向を分析し、スウェーデンの社会文化的文脈における生涯学習の意味と、Lpfö 18 改訂の動向を検討した。現地調査においては、実践観察と保育者⁴⁾へのインタビューを通して、生涯学習の基礎としての保育実践を支える価値観を明らかにした。

2) 現地調査の方法と手続き

2-1) 調査時期と調査協力施設の選定

現地調査は、20XX 年 9 月に行った。調査地域は国内第 2 の都市圏であり多様な就学前施設があるイエーテボリ自治共同体⁵⁾とした。

調査協力施設は、計 4 施設である。いずれも子ども数が 40 名程度と同規模だが社会経済的資源配分モデル⁶⁾が異なり、運営主体も公営と親協同組合経営⁷⁾を混合させて選定し、施設の理念や特性に偏りが出ないように配慮した。

インタビュー協力者は計 10 名で、いずれも大学での専門的な養成教育を受けた就学前学校教員の資格を有する。経験年数は 12～23 年と幅があるものの、全員が 2010 年の Lpfö 18 改訂前から就学前施設で働いており、改訂前後の Lpfö 18 に通底するスウェーデンの伝統的な保育哲学や実践手法を理解している。

2-2) 現地調査の方法

実践観察は自然観察法により、活動に合わせて 1 時間半～2 時間行った。記録は就学前施設への許可を得た後に、フィールドノーツと写真記録を取った。

インタビューの方法は、非構造化インタビューとし、実践観察の後に保育を担当した実践者¹⁾ 1～3名に対して行った。言語は英語を使用した。質問内容は、保育のねらいや子どもの学びに対する考え、Lpfö 18の改訂への解釈などを中心に聞き取りを行った。保育者への許可を得た後にICレコーダーで記録をし、事後に逐語録を作成した。

2-3) 倫理的配慮

現地調査にあたっては、筆者所属機関の研究倫理審査を受けた後、事前に対象施設へ研究計画書を提出して訪問や実践観察への同意を得た。また、保育者へのインタビューにおいては、インタビュー前に内容を説明して意思を確認した上で、同意書へのサインを得た。なお、プライバシーに配慮するため、本文中内の就学前施設名や子ども、保育者の氏名はすべてアルファベット表記とした。

3. 就学前学校学習指導要領改訂の歴史的経緯

1996年、就学前学校が福祉から教育へ移管されると、1998年には就学前クラスの設置とともに、スウェーデン初の就学前ナショナルカリキュラムである就学前学校学習指導要領 (Läroplan för förskolan: Lpfö 98) が策定された。

Lpfö 98はレッジョ・エミリア教育の手法を反映して伝統的な保育実践における教育学的要素を強調したものであった。その結果、スウェーデンの保育は、福祉的な側面を保持しつつも教育的な役割を担う「エデュケア (EDUCARE) モデル」を確立して、教育制度における幼児期の学びの意味合いを明示することに成功した。同時に、「就学前学校の重要な責務はスウェーデン社会の基盤となる人権や民主主義的価値観を伝え、確立することにある」という文言を巻頭に記して、就学前学校の活動が教育制度の第一段階である意義を広く社会に知らせた (Skolverket 1998)。

またLpfö 98の策定によって、実践現場には「文化と知識の創造者 (barnet som kultur och kunskapsåterskapare)」であるという子ども観や、保育者は子どもの遊びにおける共同研究者 (forskare tillsammans)、構築者 (konstruktör)、教育者 (pedagogue) の3役を担うという新たな保育者像が示され、スウェーデンの保育に新たなパラダイムをもたらした (Dahlberg, et.al. 2001)。

ところが、2000年代には移民の増加や高等教育の不就学生徒の増加、また成績の低下などに加え、PISAのランクが下落し続け、ついにはOECDの平均を大きく下回るほどになった。これを受けた政府は、2011年の教育改革における柱のひとつに就学前学校における教育の強化を据えた (OECD 2015)。すると、Lpfö 98の改訂では読み・書き・計算やメディア、科学に関する基礎的能力を育む方向性が大きく打ち出された。同時に、保育実践と子どもの発達・学びとの関連を明らかにする保育評価を義務づけた (Skolverket 2010a)。

その際、学校庁から提示されたのが、保育実践研究をもとに開発されたペダゴジカル・ドキュメンテーション (pedagogisk dokumentation) という質的な保育評価の実践手法であった。その本意は、学習のねらいに対し、義務教育のような達成目標を捉えようとする評価の観点とは異なり、あくまでも努力目標と捉える就学前教育の保育実践が、子どもの学びにどのように貢献しているのかという点を、子どもの学びのプロセスに焦点を当てて、実態的に明示することにあった。これにより、就学前教育の教育成果を評価するにあたり、乳幼児期の学びの特性や保育実践の独自性を担保することにつながった (大野 2014)。

さらに2016年におけるLpfö 98の改訂では、就学前クラスや基礎学校 (grundskolan)⁸⁾、学童保育 (fritidhem)⁹⁾ との接続を強化するために、移行期にかかわる教育内容の情報交換や校種間連携を義務化した (Skolverket 2016)。これにより、就学前クラスへの学びの連続性がより意図的になり、2018年の就学前クラスの義務教育化へつながる伏線が用意された。

2018年に改訂されたLpfö 18からは、冒頭に「就学前教育は学校制度の一部であり、民主主義に基づいている」という文言が新たに付された (Skolverket 2018)。これには、就学前学校がスウェーデンの社会的価値の育成を支える学校教育機関であることを、実践者にも行政者にも保護者にも、そして広く一般社会に対しても、一層強調しようとするねらいがある。

その上で、ペダゴジーに基づきケアと教育を一体的に行う保育方法については「遊びは子どもの学びの基礎であり、就学前の教育は遊びに基づいている」と述べ、ケア・発達・学びを包括的にアプローチする実践の姿勢は変わらないことが言及されている。一方では、実践の核に

ケアを据えつつ、教授（undervisning: teaching）や教育（utbildning: education）を区別して捉えることができるよう、これら概念間の境界線を明確にする方向性も打ち出している（Utbildningsdepartementet 2017a）。そこには、生涯学習の基礎を担う保育者がカリキュラムの教育的な意図をより明瞭に解釈して、実践という行為へ具体的に反映するまで確実に導こうとするねらいがある。

保育内容では、デジタル・コンピテンスや持続可能な教育、少数民族の言語や文化、アイデンティティーの育成、ジェンダーを含む平等性、特別な支援を要する幼児への支援と刺激、手話の権利などの視点が新たに盛り込まれた。これら改訂点からは、グローバル化や多様性を念頭に、今後の大きな社会変化へ対応する資質・能力の育成を就学前学校へ求めていることが理解できる（Skolverket 2018）。

このように、Lpfö 18は改訂を重ねても幼児期特有の学びを尊重し、ケア・発達・学びへ包括的にアプローチする「生活基盤型」の姿勢を維持している。一方で、保育内容には「就学準備型」とも受け取れる要素が入り込みつつある。2019年秋からのLpfö 18全面実施を迎え、保育者はこれら改訂の動向をどのように捉えて、実践へ反映させようとしているのだろうか。

4. 変革期における保育実践の実際

本章では、事例を基に変革期における保育実践を検討する。事例は観察した実践場面のうち、Lpfö 18改訂の影響が認められると考える場面を取り上げた。尚、事例中の【保育者へのインタビュー】で示す内容は、逐語録をもとに再編した。

対象はいずれもスウェーデンの独自の保育方法を踏襲しつつ、Lpfö 18の改訂動向を踏まえた保育を実践している公立就学前学校とした。

A 就学前学校は、イエーテボリ市中心部から電車で40分ほどの郊外に位置し、1～5歳児50名程度が通っている公立就学前学校である。森や海にほど近い自然豊かな環境にあり、外国にルーツのある子どもの在籍率は1割未満である。イエーテボリ大学とも連携協力しており実習園にもなっている。実践においては、スウェーデン保育の伝統的手法であるテーマ活動にレッジョ・エミリア教育のアプローチを取り入れたプロジェクト型の保育を特徴とする。

B 就学前学校は、1～5歳児40名程度が通う公立就学前学校である。イエーテボリ市中心部

から5キロほど離れた移民家庭が多く居住する住宅密集地域に位置し、外国にルーツのある子どもが半数以上を占めている。地域や家庭との連携を重視し、対話教育法といった伝統的な実践手法を保持している。他方、イエーテボリ市の保育計画に基づく劇遊びや物語、韻遊びなどを通じた、幼児への言語プログラムの提供やプログラミング教材の開発に積極的に取り組んでいる。

1) 実践 I（A 就学前学校：3～4歳児3名・保育者1名 20XX年9月20日の観察記録より）

保育者（L）は保育室の床に大きな白い紙を貼っている。仲良しの女児2人組（A、B：4歳児）は、ワクワクした様子で色遊び用のエプロンをつけている。Lは絵の具、ボール、筆を用意し、記録をとる準備をする。

A児とB児は、真っ白な紙にいろいろな色の手形をつけて遊び始める。C児（3歳児・男児）は、筆で線を描いたり、絵の具をつけたビー玉を転がして模様をつけたりにしている。

A「今度は、黄色がほしい。」

B「私はオレンジがいいな。」

A児とB児が並んで座ると、保育者は子どもたちの目の前にあるボールに絵の具を入れる。A児・B児はボールの中にお互いに取った黄色とオレンジの絵の具を分け入れて混ぜ始める。

A「見て！混ぜてきた！」

保育者に伝えながら、ボールの中の絵の具を円を描くように力強く混ぜ合わせている。

B「ぐるぐるぐるぐる～!!!!」

L「しっかり混ぜてるのね。」

B「あのね、Aちゃんが早く混ぜると、色が変わるんだって！」

L「へえ。混ぜるスピードで色が変わってくるの!？」

A「そうなの！Bちゃんもやって！もっと速く回そう！」

B「うん！」

A & B「ぐるぐるぐるぐるぐるぐる～!!!!」

A児とB児は大きな声を出して、互いに競い合うようにぐんぐんと混ぜる速度を上げていく。Lは、サッと筆記記録をとった後に、動画でその様子を収め始める。



写真1 実践Iの様子

向かい側にいるC児は、2人の様子を見ながら保育者に言う。

C「ほく、青色がほしいな。」

L「はい、どうぞ。」

C「うーん、ほく、もっと明るいブルーがほしいんだけど。。。」

Cは、ボールの中で青色に白を混ぜ合わせながら、保育者に向かって言う。

C「あの（2人の）オレンジは暖かくて、ほくの（青色）は冷たいんだよ。」

保育者へのインタビュー

今日はテーマ活動（Temaarbete）¹⁰⁾の主題を探るためのプレ活動をしました。この場面では、絵の具を使い個々が色に親しむ中で、子どもたちの関心がどこにあるのかを探りました。色への感性や豊かな表現とともに、最近の改革で重視されている科学的な思考の基礎を育めたいいなというねらいもあります。その中で、就学前学校の先へつながる個々の学びの可能性の広がりを探ることも意識しながら子どもとかわりました。

今日、A児とB児はそれぞれに好きな絵の具を取って遊び始めたのだけれども、そのうちお互いの色を相手のボールに分けて混ぜ合わせ始めたんですね。そうしたらボールの中の絵の具がマーブル模様になったのが面白くて続けたようなのだけれど。そのうちA児が混ぜるスピードにしたがって色が変わってくのではないかと思いついたんです。そこにB児が“ぐるぐる”という言葉で、スピード感とともにA児を応援するような気持ちを表したものだから、A児がますます乗り気になって。2人で混ぜるスピードを競ったり、“ぐるぐる”という言葉を呪文のように唱えることも楽しくてたまらない様子でした。2人で横に並んで、という状況もよかったのかもしれません。見ている私がとても興奮しました。あなたもそうだったでしょ

う？

C児は女兒たちとは年齢が違っているから、できることも違います。けれども、彼は色から受け取る印象を温度に例えました。それは女兒たちとは違うアイデアです。女兒たちの遊びを目の前で見ていて刺激を受けたからこそ、出てきた言葉でしょう。年上の子どもたちの遊びをよく見て、いろいろなものを感じているのですね。生涯にわたってこの感受性の豊かさというものはとても大切だと思います。絵の具の色を混ぜて新しい色を作るという関心3人とも同じだけれど、それぞれに楽しみ方が違うのは興味深いことです。

実践中も私たちは常に、子どもの声を聞きます。子どもの声は、彼らの学びの資産なのです。だからこそ、記録を取ることが重要なのです。

実践の背景と解釈

観察場面はスウェーデンの伝統的な保育実践手法であるテーマ活動へつなげる保育である。一見すると色遊びを通じて自分の感じたことを表現する活動に思えるが、保育者のねらいは、Lpfö 18に言及される、科学的な好奇心や探求心へ働きかけることにも及んでいる。

この場面で保育者は、子どもが色遊びという感覚的な遊びからどのような着想を得るのかという点に着目し、子どもを観察しながら保育を行っている。ただし、保育者は遊びから生起する事象やそれに対する子どもの解釈に対して、科学的知見に基づく知識の正答を求めたり、そこへ導こうとは決してしない。子どもが事象を観察して思いついたことや、それを自分なりの言葉で表現することを重視しながら、子どもとかわっている。何より、子どもの豊かな発想に対して、同じ目線でワクワクしつつも、その活動を俯瞰しながら観察し、なぜそのような遊びをしたのか、その遊びが今の子どもにとってどのような意味を持つのかという点を深く省察し、記録している。

また、遊びで生起する子どもの学びに対する保育者のまなざしは、あくまでもその子なりの論理の立て方や探求のプロセスで、誰や何とどのようにかわっているのかという点に向けられる。つまり、色遊びにおいて、子どもの色に対する感性や表現力にとどまらず、子どもの色に関する着想やそこから派生する探求心、探索の過程における他者との関係性の在り方に価値を見出しているのである。

ここから、A 就学前学校においては、Lpfö 18の改訂を受けて、子どもの心の働きだけではなく思考のプロセスをも意識する実践を行っていることが理解できる。他方で、単に義務教育以降の教科へ直線的に結びつく知識やスキルの開発の基礎を意識しているのではなく、子どもが心の中に浮かんだ問いを自ら受けとめ、それをどのような関係性の中で検証していくのかという方略を探っている。いったん身についたこの方略はおそらく幼児期～義務教育段階を越え生涯を通じた道しるべとなると保育者は確信しているのである。

2) 実践Ⅱ (B 就学前学校：5歳児5名・保育者2名 20XX年9月22日の観察記録より)

子どもたち(D)と保育者(M,N)が丸いテーブルを囲んで座る。保育者(M)がかごから、色紙を取り出して子どもたちに伝える。

M「じゃーん。今日はこの色紙を使って遊ぼうと思います。この四角に三角をのせると、どうなるかな。」

D「お家だ!」

M「そうね。私、このお家にもう少し飾りがほしいな。。。そうだ!みんな、ちょっと窓を見て。窓ってどんな形かな。」

D「形? うーん。。。」

Mはかごの中から小さな四角の色紙を取り出し、窓の方へ向かってかざす。

D「おんなじ? 四角?」

M「そうね。四角。じゃあ、さっきのお家にこの四角を乗せてみようかな。。。」

D「窓ができた!」

M「そうね。今日は、この色紙で素敵なお家を作ってみようと思うの。みんな色紙ほしい?」

子どもたち「ほしい、ほしい!」

N「あれ? みんなに渡したこの大きな色紙には三角がないわ。どうしよう。。。このままだとお家ができないね。」

D「じゃあ、三角を作ればいいんじゃない?」

N「なるほど、いいアイデアね。でも、どうやって作るの?」

D「この四角の紙をハサミで半分に切って、三角にすればいいんじゃない?」

N「そうか!なるほどね。じゃあ、はさみで三角を切ってお家を作ってみようか?」

D「いいよ!」

各々で三角、四角、丸の色紙を自分で切り抜き、組み合わせ、台紙に貼って、家の風景を作っていく。全員が仕上がったところで一人ひとりの作品を見せ合う。活動中、席から離れて周りの友だちの様子を見たり話しかけたりする時間が多く、教師に促されながら活動を進めていた男児(E)が、他の幼児たちとは異なった図形の組み合わせ方をした作品を作りあげた。E児の発表順になる。

N「まあ、みんな見て!この絵はなにか不思議な気持ちにならない? 私はね、お家が木のず〜っと後ろにあるように見えるんだけど。」

D「ほんとだ、お家が遠くにある。」

E「あのね、ほくのお家にはね、庭があるんだよ!」

M「ああ!ここね。ほら。Eくんのお家の前には、広〜いお庭があるのね!」

E「うん!」

全員が自分の作品を披露し終わると、保育者はすぐに保育室の壁へ作品を飾った。

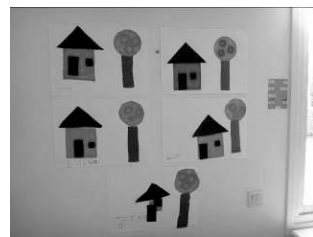


写真2 実践Ⅱの作品
(Eくんの作品が一番下のもの)

保育者へのインタビュー

他の活動は異年齢混合で行うのですが、(Lpfö 18の改訂を受けて)時折5歳児だけを集め、就学前クラスへの接続期を意識した活動を始めました。今日は、(Lpfö 18の発達目標にある)空間や図形、位置などへの理解をねらいました。身の回りのモノが様々な図形から成り立っているんだとか、図形を組みあわせることで違う形ができるんだということに、楽しみながら気づいてもらえるといいなと思いました。毎日見ている窓って四角なんだな、とかね。できるだけ、子どもたちがいつも目にしているものか

ら、考えられるように配慮しました。

今日は、Eくんが素晴らしい作品を作ってくれました。彼の作品は、図形の組み合わせとしては、バランスがよくないのかもしれませんが。でも、まるで遠近法を使ったかのようなユニークな作品だったでしょう？その理由を彼に聞いたら、「庭を作りたかったから」と語りました。彼の中では庭のある家を作ることがとても大切だったのです。庭のイメージを中心に考えて作ったから、その分、家の大きさを小さくする必要があったんですね。こういう経験を彼は園以外の経験、例えば家族の人などとしているのだと思います。とても素敵な発想ですよ。

だからこそ、なぜ、そのようなユニークなことを思いついたのかをみんなに知らせたかったんです。他の子どもと違うユニークなアイデアですから。私は保育で、自分で不思議に思ったことを他者に尋ねて知ろうとしたり、自分とは違う発想を面白いと考えることの大切さを、子どもたちに伝えたいのです。これは、人生のなかでも必要なことですからね。

実践の背景と解釈

B就学前学校では、就学前クラスへの移行を意識した年長児だけの新たな活動が編成されていた。活動においては、就学後の学習との連続性を意識したであろう数学リテラシーに焦点が当てられている。ただし、子どもが日常的に触れる周囲の環境から図形を見出せるような工夫を凝らして子どもの生活に密着した題材を設定し、造形遊びとして展開している。

この事例は、一見すると子どもたちがひとつのゴールを目指して決められた道筋を辿るよう働きかける実践と捉えられるかもしれない。しかし、保育者は、この実践の中で子ども自身が作品を通して語る「声」に着目している。創作に集中して取り組むことが苦手なE児の表面的な行動や作品の出来映えに注目するのではなく、他児と異なる仕上がりになったE児の作品を彼の内面世界を表出する「声」と捉えて、耳を傾けるのである。すると、そこには彼が就学前学校の外で育んだ生活経験を含むイメージを作品へ込めた思いが聴こえてくる。さらに、保育者はE児の「声」に寄り添い、E児理解への新たな気づきを得ようとする。同時に、自分が気づいたE児の新たな姿を即座にグループの他児へ知らせて広げようとする。つまり、子どもたちが科学的に正しい知識を適切な方法で習得する

ことではなく、新しい視点を得ることによって周囲の世界を異なる眼で見直すことにねらいを定めているのである。

この実践からは、数学リテラシーに焦点を当てつつも、定型のパターンを習得する経験を重ねることに価値を置いているのではなく、子どもが数学の基礎的な概念と出会って巡らせる心象風景や、自分のイメージを物語る力を重視していることがわかる。また、個の内的世界をその子を取り巻く外的世界へ導くために、あえて個にじっくりかかわった上で、個と集団をつなぎ、周囲の子どもたちが新たな価値に目を向ける場を設けている。このような経験はおそらく生涯を通じた柱のようなものとしてE児の理解や判断、そして感じ方の基礎となっているように感得された。保育者はその絶妙な機会を逃さないためにも、子どもたちの内面と対話することを惜しまないという印象を持った。

5. 新しい保育観

一生涯学習型保育モデルへの挑戦

このようにスウェーデンでは、「就学準備型」とも「生活基盤型」とも類別しがたい保育実践が展開されている。それは、従来の「就学準備型」や「生活基盤型」といった枠組みの外にある、「生涯学習」とでも言うていいような概念によって、保育を捉え直しているのではないかと思わせる。それではスウェーデンのめざす生涯学習とは、一体どのようなものなのか。

改革に対し、保育者からは「保育を教育としてとらえることで、社会における保育の地位が高まるし、保育の質も高まる」¹¹⁾、「保育における教育が強化されるというのは、義務教育以降の教育と対等であるということ、私たちの実践が評価されたことだと受け止めている」¹²⁾といった意見が聴かれた。

移民や外国文化を背景に持つ家庭の子どもが数多く在籍するB就学前学校では、言語教育やIT教育のプログラムが積極的かつ肯定的に導入されていた。この事実は、就学前学校が子どものケアや保護者の就労支援のためではなく、幼児とその保護者に対し、スウェーデン社会で生きるための学習基盤を提供する社会的包摂の窓口となっていることの証左であろう。

一方で、「私たちは子どもの声を聞く」とA就学前学校の保育者たちは語る。保育者が子どもから情報を受け取り、子どもの考えを活用するからこそ、個々の価値を意識し、彼ら固有の

学びへのアプローチを継続的に反映した活動を編成することができるのだという。ここに彼女たちは、子どもの声を学びのための「資産」と呼ぶ理由がある。なぜならば、それは Lpfö 18 が掲げる「民主主義的価値を就学前学校で尊重することの証」であるからだ。

このように、スウェーデンの保育は、福祉国家における人間形成の基礎を担うという意義を法律や学習指導要領に明示され、生涯学習制度における重要性を高めつつある。つまりスウェーデン保育を支えるペダゴジー概念は、スウェーデンの経済基盤をなす生涯学習の質を高めるために、より教育的な枠組みで再構築することを求められ始めてきているのである。

改革の意図を踏まえ、C 就学前学校（親協同組合営）では、子どもの入園から就学前クラスに進学する日までに至る、より長期的な視点で子どもの発達を捉えて持続的に子どもの学びを支えることへ実践の焦点が定められた。すると、保育のふりかえりにおいて、解決すべき子どもの発達の課題を採ることから、子どもの可能性を見出して新しい機会を与えることへと保育者の視点が切り替わったという¹³⁾。

スウェーデンにおける保育政策や Lpfö 18 の改訂にかかわる動向は、表面的には就学前領域に対する教育化がますます強調されつつあるように映るかもしれない。しかし、これらスウェーデンの保育改革を社会的経済的なより広い視点から捉え直すと、福祉国家社会をいかに継続させるかという目的によって断行された、生涯学習社会の形成の徹底と充実を実現する改革が保育領域に達した結果であると解することができる。これが、スウェーデンにおける「保育の学校化」が他国の研究者による危惧を寄せつけない論拠であるといえよう。

この見地に立てば、スウェーデンにおけるユニバーサルな保育制度の構築は、従来、諸外国で議論されてきたようなケアと教育の二元論を如何にして乗り越えるかという前提によって議論されるよりも、むしろ、持続的な福祉国家社会の発展を前提条件に、国が乳幼児を福祉国家の一員として社会に包摂しようとする過程において生起する実質であると解釈される。スウェーデンが目指す生涯学習を基盤とする知識社会においては、もはや「保育」や「学校教育」という枠組みで語られなくなる可能性を有している。いわば、保育における「就学準備型」と「生活基盤型」という既存の区分を超えた第三

の「生涯学習型」アプローチによって、乳幼児への新たな教育の在り方を追求しようとしているとも見えるのである。

保育実践の中で保育者は、子ども一人ひとりの意見を聴く場や機会を設けるとともに、友だちの話を遮って話そうとする子どもには、必ずきわめて厳しく制止をする。個々の意見が尊重されると同時に、他者の意見も同じくらい尊重されるのだという経験が繰り返される。そこには個人の自律と民主主義的連帯感という、スウェーデンの市民社会を担うために必要な価値観を乳幼児期から学ぶ子どもたちの姿がある。

このような構図のもとに、スウェーデンでは、保育を生涯学習へ包摂させるために就学前施設を学びの場へ積極的に再編することで、教育の質を向上させようとしている。その本意は、Moss (2008) が「schoolification (学校化)」と揶揄するような学校教育の草刈り場としての保育ではなく、乳幼児期の国民にも生涯学習の機会を公正に提供することで福祉国家における新たな社会資本となった「知識」の源泉を公的管理し、国を維持・発展させようとする働きかけにある。

それでも保育・幼児教育学関係者としては、保育における教育の強化やペダゴジー概念の再構築という動向に、思わず身構えてしまうだろう。その疑問を現地の保育者に問うたところ、どの就学前施設でも、似たような返答であった。「教育といっても、私たちは学校教育を意識した教育的活動をするわけではありません。あくまでも、子どもたちの生涯のために必要な力を育むことを意識しています」。このような考え方のもとに、子どもが一生涯持ち続けて、いつでも自分の乳幼児期における学びの過程を見直すことができるよう、個別のペダゴジカル・ドキュメンテーションをデジタル化して、卒園時に子どもへ手渡す実践も見られている¹⁴⁾。

Samuelsson (2006) は「子どもの行動や考え方、コミュニケーションの方法は、これまでの子どもの経験とともに、今その子を取り巻く環境とそれに対する子どもの問い、相互作用と一緒にあって常に発展する」と唱える。

スウェーデンの保育改革の目指すところが個々の子どもが育つ姿をより多面的に捉え、その先に続く可能性を拡大させるためにあるならば、保育は既存の枠組みを変更してでも、未来へ向かって開く余地を残しているだろう。一方で、その目的が経済至上主義に基づいて子ども

の行く末を固定化するような人的資本の開発にのみすり替わるならば、保育はその独自の姿勢や習慣を容易に手放してはならない。そのあわいで子どもが生きる生涯を眺めながら、その子の「今」と向き合い続けることの価値を、スウェーデンの保育が問うているのではないかと考える。

注

- 1) 主に1-5歳を対象とする幼保一体型施設。
- 2) スウェーデン学校庁 (Skolverket 2000) によれば、スウェーデンにおける生涯学習は「リカレント教育と同義ではなく、教育のホリスティックな見方であり、様々な環境で行った学習を認めようとするもの」とされる。
- 3) 1998年に公的設置された6歳児を主対象とする年間525時間の無償教育。
- 4) 大学における3年半の教員養成教育課程で養成される就学前学校教員 (förskolllärare) と高等教育の職業専門課程で養成される保育士 (barnskotare) 双方をまとめて指す。スウェーデンでは、この2つの資格を持つ保育者3名程度が協同して1つのグループを受け持つ。
- 5) 日本と地方行政の仕組みが異なっているスウェーデンにおいて、大都市であるイエーテボリ市を中心としたスウェーデン西部の13市町村組織である。日本でいうところの県や圏域に近い。
- 6) 保育・教育の公平性を担保するという観点から子ども数ではなく、子どもの構成 (本人や保護者の出生地や保護者の教育・経済水準など) によって、資源を各学校へ配分する方法。近年、自治体連合が導入拡大を図っている。
- 7) 保護者による協同組合が運営・実践を担う就学前施設。
- 8) 7-15歳児を主対象とする9年間の義務教育課程。日本の小学校と中学校に相当する。2018年秋学期からの就学前クラス義務教育化を受け、現在は6-15歳児対象の10年制になった。
- 9) 6-12歳児を主対象に放課後に提供される教育学的集団活動。
- 10) 「1968年保育施設調査委員会」答申で提案されて以来、スウェーデンの保育施設で一般的に行われている子どもの関心に基づい

たテーマを設定して展開する保育実践方法。

- 11) A 就学前学校における保育者インタビュー (20XX年9月20日) に基づく。
- 12) B 就学前学校における保育者インタビュー (20XX年9月22日) に基づく。
- 13) A 就学前学校における保育者インタビュー (20XX年9月20日) に基づく。
- 14) C 就学前学校の実践観察と保育者インタビュー (20XX年9月19日) に基づく。

引用文献

- Bennett, J. (2008) EARLY CHILDHOOD SERVICES IN THE OECD COUNTRIES: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field, *Innocenti Working Paper* No.200801. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P & Wallace, J. (2004) *A New Deal for Children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. UK: The Policy Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., and Pence, A. (2001) *Från kvalitet till meningsskapande-postmoderna perspektiv-exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Johansson, I. & Moss, P. (2010) Re-Forming the School: Taking Swedish Lessons. *Children & Society*, 6, 25-36.
- Jönsson, I., Sandel, A., Tallberg-Broman, I. (2012) Change or paradigm shift in the Swedish pre-school?, *Sociologia*, 69, 47-61.
- Kaga, Y., Bennette, J., & Moss, P. (2010) *Caring and Learning Together A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.
- 北村友人 (2013) 「第2章 国際比較を通じた幼児教育の質に関する考察」『平成24年度文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」諸外国 (アメリカ, イギリス, フランス, ドイツ, スウェーデン, ニュージーランド, 韓国) の幼児教育施設の教育内容・評価の現状や動向に関する調査および幼児教育の質保証に関する国際比較研究』上智大学, 7-15.
- Laere, M. V., Peeters, J., & Vandenbrocke, M. (2012) The education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries, *European Journal of Education*,

- 47(4), 527-541.
- 嶺井正也編著(2007)『グローバル化と学校教育』八千代出版.
- Moss, P (2008) What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling?, *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234.
- 七木田敦 (2013)「第5章スウェーデン」『平成24年度文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」諸外国(アメリカ, イギリス, フランス, ドイツ, スウェーデン, ニュージーランド, 韓国)の幼児教育施設の教育内容・評価の現状や動向に関する調査および幼児教育の質保証に関する国際比較研究』上智大学, 175-236.
- OECD (2001) *Starting Strong: A Different Look at Children, Schools, and Standards*. Paris: OECD.
- OECD (2006) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
- OECD (2015) *Improving Schools in Sweden: An OECD perspective*, Paris: OECD.
- 大野歩 (2014)「スウェーデンにおける」保育評価の変容に関する研究』『保育学研究』52 (2), 6-17.
- 大野歩 (2015)「スウェーデンの保育改革にみる就学前教育の動向ー保育制度と「福祉国家」としてのヴィジョンとの関係からー」『保育学研究』53 (2), 110-125.
- Samuelsson, I. P. (2006) Teaching and Learning in Preschool and the First Years, in Einarsdottir, J., & Wagner, J. T. (Eds) *Nordic Childhoods and Early Education*, USA: Information Age Publishing Inc, 101-132.
- Skolverket (1998) *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000) *Det Livslånga och Livsvida lärandet*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010a) *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b) *Utmaningar för skolan Den nya skollagen och de nya reformen*. Skolverket.
- Skolverket (2016) *Läroplan för förskolan. Reviderad 2016*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2018) *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*, Stockholm: Skolverket.
- Utbildningsdepartementet (2017a) *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*, Stockholm, SWEDEN.
- Utbildningsdepartementet (2017b) Regeringens proposition 2017/18: 9 *Skolstart vid sex års ålder*, Stockholm. SWEDEN.
- Vandenbroeck, M & Lazzari, A. (2014) Accessibility of Early Childhood Education and Care. *Astate of affairs. European, Early Childhhod Education Research Journal*, 22(1), 327-335.
- Vandenbroeck, M (2016)「欧州およびベルギーにおけるチャイルド・ケアの政策と実践」日本保育学会第69回大会国際シンポジウム配布資料 (2016年5月7日東京学芸大学)

謝 辞

本研究における現地調査のコーディネートと貴重な現地情報について多大なご尽力と研究へのご示唆を賜った Göteborg 大学の Ingrid Pramling Samuelsson 先生, Niklas Pramling 先生に厚くお礼申し上げます。また, 本研究の趣旨をご理解いただき, 実践観察やインタビュー調査に快くご協力くださったスウェーデンの就学前学校・就学前クラスの子どもたちと先生方に心から感謝いたします。

付 記

本論文はその一部を第一著者が提出した「広島大学博士学位請求論文(2017年3月2日授与)」及び「保育学会第71回大会(2018年5月12日)にて発表している。執筆にあたっては, 科学研究費基盤研究(C)(19K02612)(2019-2022年)の助成を受けている。